



# Les écrits en français académique des étudiants natifs et non natifs : penser la variation

Danielle Omer

## ► To cite this version:

Danielle Omer. Les écrits en français académique des étudiants natifs et non natifs : penser la variation. Le Français Aujourd'hui, 2014, Pratiques de l'écrit en formation, 184, pp.1-9. hal-01011106

**HAL Id: hal-01011106**

**<https://inria.hal.science/hal-01011106>**

Submitted on 23 Jun 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# LES ÉCRITS EN FRANÇAIS ACADÉMIQUE

## DES ÉTUDIANTS NATIFS ET NON NATIFS :

### PENSER LA VARIATION

Danielle OMER

Université du Maine

CREN EA 2661

Cet article<sup>1</sup> traite de la catégorisation selon la dichotomie « natifs » et « non natifs » des écrits universitaires des étudiants français et des étudiants étrangers à travers les représentations des acteurs concernés. Une enquête par entretiens a été menée auprès d'un groupe d'étudiants en master de didactique du FLE pour chercher à comprendre sur quoi reposent leurs représentations des écrits « natifs/non natifs » et quels sont les enjeux de politique éducative que ces représentations permettent de mettre en évidence. Ce type de questionnement n'est pas anodin dans la mesure où le nombre d'étudiants étrangers inscrits dans les universités françaises est en constante augmentation. Pour l'année universitaire 1990-1991, on comptait 131 901 étudiants étrangers inscrits, tandis qu'en 2012-2013, on en compte 216 055<sup>2</sup>, ce qui correspond à 14,8 % de la population totale des étudiants (RERS 2013 : 199 et 203). Il ne s'agit donc pas de quelques individus éparpillés çà et là mais d'une minorité très significative. La plupart n'ont pas le français comme langue de première socialisation, plus des trois-quarts n'ont pas effectué leur scolarité secondaire dans un établissement français. Beaucoup ont fait des études secondaires et/ou supérieures<sup>3</sup> dans des établissements à l'étranger où le français est une (ou la) langue d'enseignement, beaucoup d'autres dans des établissements où la langue d'enseignement est autre (*op. cité* : 198-203). Sans entrer plus dans les détails, on constate d'emblée qu'il s'agit d'une population très hétérogène du point de vue des compétences linguistiques et discursives en français. Cependant, tous doivent satisfaire aux mêmes conditions d'évaluation conçues avant tout pour des publics de Français dits natifs et scolarisés dans le système éducatif français où les écrits jouent un rôle essentiel dans l'évaluation.

On le sait, le taux d'échec des étudiants étrangers est très élevé. Dans les facultés en droit, lettres, sciences humaines et pharmacie, il est deux fois supérieur à celui des Français. Ce fort taux d'échec est essentiellement imputable aux compétences langagières des étudiants (Mangiante et Parpette 2011 : 17-18). Bien entendu, un certain nombre de dispositifs préparatoires existe pour « hisser » les étudiants étrangers non titulaires du baccalauréat français<sup>4</sup> au niveau attendu : cours préparatoires assurés, avant le départ, par des Alliances françaises ou Instituts français, des universités, ou encore, à l'arrivée, par les universités d'accueil qui mettent en place des DU et/ou des centres de ressources, etc. (*op. cité* : 19-29). De plus, ce public allophone est devenu récemment l'objet d'un domaine spécifique de recherche-action en didactique du FLE, connu sous le nom de *français sur objectif universitaire*, dont un des axes concerne spécifiquement la didactique des écrits universitaires (*op. cité* : 121-179). Il faut bien préciser

---

1. Cette étude se situe dans le prolongement de deux autres (2013 et soumise), que je mène dans le cadre du projet régional Pluri-L [<http://www.projetpluri-l.org/>], et qui portent sur les écrits académiques produits par les étudiants natifs et non natifs en formation d'enseignants de FLE/S.

2. Depuis 2008-2009, les étudiants des IUFM/ESPE sont exclus du comptage.

3. Pour ceux qui arrivent dans les universités françaises au niveau du master et non directement en L1.

4. Ne pas être titulaire du baccalauréat français signifie ici que ces étudiants n'ont pas été entraînés intensivement comme les étudiants francophones, natifs et non natifs, en établissements français (réseau AEF y compris) aux genres scolaires français (pour plus d'information, voir ci-dessous).

que des études antérieures avaient déjà rendu compte des recherches menées pour assurer la mise à niveau linguistique de ces étudiants en compréhension et production écrites, notamment dans le domaine phraséologique (entre autres Phal 1971 ; Pecman 2007 ; Cavalla 2007, 2010a et 2010b ; Bou et Cavalla 2010...). Malgré l'ensemble des programmes de formation proposé pour l'intégration des étudiants étrangers, francophones non natifs, dans les cursus des universités françaises, beaucoup reste à faire pour envisager, au-delà de la question de la nécessaire maîtrise des habilités techniques en français, comment situer ces écrits. Faut-il encore les considérer comme une sorte d'interlangue (Vogel 1995), concept utilisé en didactique du FLE qui renvoie à la notion de compétence transitoire ou plutôt chercher à les situer à l'intérieur de l'ensemble de la variété des textes effectivement produits par les étudiants scripteurs natifs et non natifs ? Ce deuxième point de vue intégrerait alors les écrits académiques des étudiants natifs et non natifs dans le champ de la variation linguistique peu prise en compte à l'école en général (Boutet et Gadet 2003) et peut-être encore moins à l'université.

### **Former aux écrits les futurs enseignants de FLE/S**

Il semble cependant qu'une évolution se dessine en ce dernier sens. Par exemple, dans la présentation du numéro de la revue *Pratiques* consacré au champ des littéracies universitaires, les coordonnatrices I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter mentionnent que les anglosaxons, à l'origine de la dénomination de ce champ, « proposent des cadres théoriques [...] pour penser l'écriture à l'université comme mobilisant des relations de pouvoir et des formes de construction identitaire dans lesquelles sont prises les pratiques d'écriture des étudiants, pour élaborer une critique des conventions de l'écrit académique [...] » (2012 : 8) et que pour y parvenir ils s'appuient sur des recherches ethnographiques qui intègrent, entre autres, les rapports aux écrits universitaires des étudiants anglophones non natifs nouvellement arrivés dans les universités britanniques (*Ibid.*).

Malgré tout, cette prise en compte en reste pour l'instant à la déclaration de principe<sup>5</sup> et n'a pas encore de conséquences sur la majorité des publics des enseignants d'université comme sur ceux des étudiants français natifs, parmi lesquels on peut observer combien sont répandues les déclarations qui accordent une importance capitale à la correction linguistique et à la maîtrise de certains aspects fortement modélisés de la cohérence textuelle, dans l'évaluation des travaux rédactionnels (Carton 2002 ; Delcambre et Lahanier-Reuter 2009). En outre, dans les facultés en droit et sciences économiques, en lettres, et en sciences humaines et sociales, les évaluations reposent souvent sur la pratique de genres de textes (Reuter 2007 et 2013) qui se rédigent dans la variété linguistique académique « légitime » (Bourdieu 1982), que les élèves francophones ont plus ou moins acquise, en leur temps, par un long apprentissage de quelques modèles discursifs durant leur scolarité secondaire dans les établissements français : commentaires, dissertations, essais, prises de notes, résumés, synthèses, etc. Tout ce qui est considéré comme un écart par rapport à cette variété est sanctionné. À l'inverse, sa maîtrise favorise *a priori* l'orientation positive des évaluations.

Bien qu'elle soit souvent envisagée comme un code consensuel, la variété académique « légitime » n'est pas du tout une variété précisément définie ni circonscrite, ce n'est pas un code au sens strict mais la représentation que chacun en a, et, en tout premier lieu, celle que les évaluateurs en ont. Or les enseignants évaluateurs, à l'université, dans les disciplines autres que celles relevant de la didactique du FLE, n'étant pas habitués aux erreurs des francophones non natifs, peuvent sanctionner plus durement un type d'erreur de non natif parce qu'il est rare et qu'il devient, de ce fait, plus saillant qu'un type d'erreur commis très fréquemment par les natifs que chaque évaluateur rencontre régulièrement<sup>6</sup>. Le premier type d'erreur choque car il affiche l'appartenance à la communauté allophone, une communauté qui n'utilise pas le français comme les Français. Le deuxième type d'erreur semble plus compréhensible car il est plus répandu, il peut alors être moins fortement sanctionné.

Les étudiants en master professionnel de didactique du FLE/S, futurs enseignants de FLE/S appelés pour certains d'entre eux à enseigner aux étudiants étrangers de demain, constituent un public privilégié

---

5. Par exemple, ce numéro de *Pratiques* ne contient aucun article sur les écrits des étudiants non natifs.

6. Le format de cette étude ne permet pas de prendre des exemples précis, commentés et référencés dans la littérature spécialisée, mais on pourra se reporter par exemple à C. Bolly (2011).

pour être formé aux spécificités de la variation langagière dans les écrits académiques, notamment en raison de sa nature composite mais légitime : des Français et des étrangers. Dans ces sections, il est en effet attendu que des étudiants étrangers, spécialistes de français chez eux, viennent dans un pays francophone poursuivre leurs études de second cycle en didactique du français, enseigné comme langue étrangère. Parallèlement, de nombreux étudiants français dans cette discipline<sup>7</sup> ont expérimenté le séjour d'étude à l'étranger et pratiqué la rédaction de textes dans une autre langue que leur langue maternelle. Cette mixité favorise la prise de conscience du groupe étudiant sur la nature mouvante des pratiques langagières tout particulièrement dans les exemples actualisés (Reuter 2013 : 156) des genres scolaires et universitaires, qui correspondent rarement aux représentations que les acteurs, enseignants comme étudiants, s'en font. L'étude présentée ici se centre sur les représentations des étudiants d'une promotion en master professionnel de didactique du FLE à propos des textes produits par leurs collègues des années précédentes.

## **Contexte de l'étude, recueil des données, démarche méthodologique et objectifs**

À l'université du Maine, au Mans, le master professionnel de didactique du FLE/S, Métiers du FLE, existe depuis 2010. Chaque promotion d'une douzaine d'étudiants est composée pour moitié environ d'étudiants français et pour l'autre moitié d'étudiants étrangers<sup>8</sup>. Ces derniers comprennent toujours plusieurs mandarinophones, souvent des arabophones et/ou kabylophones, et d'autres allophones. Pendant leur deuxième année de master, durant laquelle ils doivent rédiger un mémoire de 80 pages, hors annexes, les étudiants suivent un cours intitulé « Introduction à la rédaction du mémoire ». Il a comme objectif de les familiariser avec la rédaction de certaines parties, notamment avec celle qui porte sur le cadre théorique, afin que ce type d'écrit soit moins propice à la réécriture par emprunts (Omer 2010). Ce cours a servi de cadre pour produire le matériau de la présente enquête. Parmi les premiers exercices<sup>9</sup> proposés, les étudiants doivent rédiger un compte rendu critique de deux articles en 70 mots environ.

En février 2013, j'ai choisi quatre textes produits, pour cet exercice, par quatre étudiants ayant réussi leur master lors des deux années précédentes<sup>10</sup> : un natif (N) et trois non natifs (NN) – 1 roumanophone, 1 finnophone, 1 mandarinophone. Ensuite, j'ai distribué ces quatre textes (voir en annexe), en classe, à tous les étudiants de la troisième promotion en leur demandant de les évaluer selon un questionnaire qui portait sur le degré de compréhensibilité de chaque texte et sur sa correction linguistique (Omer 2013). Il faut préciser que ces étudiants, avant de répondre au questionnaire, connaissaient les deux articles car ils avaient, eux aussi, déjà écrit leur propre compte rendu critique en 70 mots. Deux mois après cette première série d'évaluation collective, j'ai invité les dix étudiants assidus de cette promotion (quatre natifs et six non natifs) à venir passer des entretiens individuels. Je leur ai demandé : i) de classer en justifiant, et par ordre de préférence, les deux textes qu'ils comprenaient le mieux et les deux textes qu'ils comprenaient le moins bien<sup>11</sup> ; ii) de déterminer, en étayant leur réponse, l'origine native ou non native de chacun des quatre textes. Mon objectif était d'essayer de percevoir sur quels critères ces étudiants évaluent les productions écrites de leurs pairs et quelles sont leurs représentations. Ainsi l'analyse de leurs réponses m'a-t-elle permis d'observer si, premièrement, les

---

7. De très nombreux étudiants en didactique du FLE ont une licence de langue vivante.

8. Dans l'échantillon qui va être proposé, aucun étudiant étranger n'a le français comme langue première et les étudiants français l'ont tous, ce qui ne reflète pas complètement la grande variété de ce public.

9. Les étudiants doivent écrire à la maison, environ toutes les deux semaines, un court texte à partir de consignes données, qu'ils envoient par courriel à leur enseignant et qui entre, ensuite, dans la base des textes reçus afin d'être discuté anonymement en classe, selon des consignes précisées. L'objectif est de les préparer graduellement à rédiger le cadre théorique miniature qui pourra ensuite servir de base à celui de leur mémoire.

10. Le critère de la réussite au master permet d'opérer une certaine sélection des textes, et surtout de les présenter tous les quatre sur un critère commun à priori positif.

11. Afin qu'il y ait un effort spécifique de réflexion pour chacun des deux classements, les étudiants ont d'abord noté dans deux tableaux différents leurs préférences de classement, puis les ont commentées succinctement par écrit et ensuite longuement durant l'entretien.

étudiants natifs du groupe utilisent les mêmes outils, ont les mêmes représentations que leurs collègues non natifs en ce qui concerne l'appréciation d'un texte académique et si, deuxièmement, ils imaginent les mêmes frontières entre les textes qu'ils considèrent comme prototypiques des textes de non natifs et de natifs.

## Résultats et analyses

Le tableau 1 présente les résultats du classement dans l'ordre de préférence, par les dix étudiants évaluateurs, du texte « le plus facile à comprendre » et du texte « le moins facile à comprendre ».

Tableau 1 - Classement du texte « le plus / le moins facile à comprendre »

Le texte le plus facile à comprendre		Nombre d'évaluations	Le texte le moins facile à comprendre		Nombre d'évaluations
Textes	Classement		Textes	Classement	
Texte E1 (NN)	4 x 1 <sup>er</sup> 3 x 2 <sup>e</sup>	7	Texte E2 (N)	6 x 1 <sup>er</sup> 1 x 2 <sup>e</sup>	7
Texte E3 (NN)	3 x 1 <sup>er</sup> 3 x 2 <sup>e</sup>	6	Texte E4 (NN)	1 x 1 <sup>er</sup> 5 x 2 <sup>e</sup>	6
Texte E4 (NN)	2 x 1 <sup>er</sup> 2 x 2 <sup>e</sup>	4	Texte E3 (NN)	2 x 1 <sup>er</sup> 2 x 2 <sup>e</sup>	4
Texte E2 (N)	1 x 1 <sup>er</sup> 2 x 2 <sup>e</sup>	3	Texte E1 (NN)	1 x 1 <sup>er</sup> 2 x 2 <sup>e</sup>	3

NB : Les indications entre parenthèses indiquent, pour chaque texte, l'origine linguistique de l'étudiant scripteur

On constate que les textes E1 et E3 arrivent presque *ex aequo* en tête pour la compréhension facile. Le texte E2 se détache nettement pour la compréhension la moins facile suivi du texte E4. La lisibilité du résultat, pour le texte E4, en est quelque sorte atténuée par le fait que les étudiants évaluateurs ont classé cinq fois ce texte au deuxième rang du texte le moins facile à comprendre, suggérant ainsi que E4 ne se détachait pas immédiatement comme E2. Pour le classement en première position du texte le plus facile à comprendre, deux non natifs et deux natifs ont choisi E1, deux non natifs et un natif ont choisi E3 ; pour le texte le moins facile à comprendre, deux natifs et quatre non natifs ont choisi E2.

Les justifications de ces choix, données de façon dispersée au cours des entretiens peuvent se résumer comme suit :

- Pour justifier leur choix du texte le plus facile à comprendre, les étudiants s'appuient sur la fluidité de l'argumentation, sur l'utilisation de mots simples et immédiatement compréhensibles ou encore sur l'organisation textuelle. « Je comprends vite » ; « À la première lecture, c'est simple et clair », etc.
- Pour justifier leur choix du texte E2 comme texte le plus difficile à comprendre, les étudiants expliquent qu'ils ne comprennent pas le texte parce que les expressions dans les deux phrases sont compliquées, et que, de plus, le nom des auteurs des articles au sujet duquel est fait le compte-rendu n'est pas donné, ce qui rend le message confus. Trois étudiants, deux non natifs et un natif, mentionnent leur difficulté à comprendre à quoi réfère « dont ».

Le tableau 2 donne les résultats des catégorisations faites par les étudiants interviewés qui ont attribué, à ma demande, chaque texte à un scripteur natif ou non natif :

Tableau 2 - Attribution des textes à un scripteur natif/non natif <sup>12</sup>

Texte attribué à un scripteur N	Nombre d'évaluations	Texte attribué à un scripteur NN	Nombre d'évaluations
E1 (NN)	8	E3 (NN)	8
E2 (N)	5	E4 (NN)	7
E3 (NN)	2	E2 (N)	4
E4 (NN)	2	E1 (NN)	2

NB : L'origine linguistique de l'étudiant scripteur est donnée entre parenthèses.

12. Un étudiant natif n'a pu se prononcer sur l'origine de E2 et E4.

Tout d'abord, on remarque que trois textes se détachent quant à la tendance majoritaire de leur attribution. E1 et E3 sont catégorisés huit fois de la même manière et E4 sept fois. E2 est attribué presque également aux deux catégories. Selon le profil des étudiants interrogés, les catégorisations se répartissent ainsi dans la colonne de gauche :

- E1 : trois natifs sur quatre et cinq non natifs sur six ont attribué E1 à un scripteur natif ;
- E2 : deux natifs sur trois et trois non natifs sur six ont attribué E2 à un scripteur natif ;

et dans la colonne de droite :

- E3 : trois natifs sur quatre et cinq non natifs sur six ont attribué E3 à un scripteur non natif ;
- E4 : cinq non natifs sur six et deux natifs sur trois ont attribué E4 à un scripteur non natif ;
- E2 : un natif sur trois et trois non natifs sur six ont attribué E2 à un scripteur non natif.

On observe, en somme, que les étudiants interviewés ont réagi de manière similaire, qu'ils soient natifs ou qu'ils soient non natifs. Si on se penche sur les justifications de ces choix, données au cours des entretiens :

- Ces dix étudiants natifs et non natifs attribuent une paternité non native aux textes qui contiennent des erreurs de type morphosyntaxique. Par exemple, un étudiant non natif considérant que l'expression « pose problème » est une erreur par rapport à l'expression « pose des problèmes », catégorise, entre autres pour cette raison, le texte E4 comme étant d'origine non native. Un étudiant natif catégorise le texte E2 comme émanant d'un natif car, dit-il, « il n'y a pas d'erreur majeure ». Un autre étudiant natif explique que le texte E1 est un texte écrit par un natif parce qu'il le comprend bien, qu'il n'y a pas de problème au niveau des structures, de la syntaxe.
- Les six étudiants non natifs attribuent un texte à un natif lorsqu'ils trouvent le texte compliqué avec des mots ou des expressions difficiles comme, par exemple, « portant sur » « unificatrice », « en concurrence » (E1), « mettent en évidence » (E2), « non pas l'une contre l'autre » (E3), « le statut confus et instable » (E4). Ce sont des expressions plus difficiles à comprendre, selon eux, et donc des textes aussi plus difficilement compréhensibles dans l'ensemble, et par conséquent ce sont des textes de natifs.
- Parallèlement, les textes sont attribués à des non natifs par les non natifs eux-mêmes, d'une part, si les phrases sont simples, les mots courants. Par exemple E2, selon un étudiant non natif, contient des phrases compliquées mais « pas bien appliquées », ce qui l'incite à attribuer le texte à un non natif. D'autre part, si le développement argumentatif est jugé trop simple, le texte est considéré également comme émanant d'un non natif. Par exemple, selon un autre étudiant non natif le texte E4, « c'est juste un petit résumé, il n'est pas un copié-collé » mais ce n'est pas une synthèse non plus.

On comprend ainsi que globalement les étudiants natifs comme les étudiants non natifs ont tendance à attribuer systématiquement les erreurs, les maladroites et la simplification linguistique, argumentative et textuelle aux étudiants non natifs. Les natifs ne feraient pas d'erreurs formelles ou très peu, les non natifs en feraient beaucoup. Les non natifs auraient tendance à rédiger des textes à l'argumentation simple voire trop simple, les natifs des textes à l'argumentation complexe, beaucoup plus riche.

Si, en conformité avec ces représentations, le texte E1 identifié par la plupart des dix étudiants interviewés comme le texte le plus clairement compréhensible, le mieux compris est logiquement catégorisé très majoritairement comme un texte de natif, le texte E3, lui aussi très bien classé pour la compréhension, est par contre très majoritairement catégorisé comme un texte de non natif. Ainsi ces deux textes, qui ont tous les deux été choisis comme les plus clairement compréhensibles, se retrouvent-ils dans deux catégories différentes, ce qui témoignerait de la fragilité des représentations quant à la catégorisation en écrits natifs ou non natifs par les étudiants si d'autres exemples du même type pouvaient être produits. Cela rejoindrait également le fait qu'un étudiant interrogé n'ait pas pu se

prononcer sur la catégorisation des textes de E2 et E4. Quant au texte E2, le seul texte d'étudiant natif, celui également qui est le moins facilement compris, il se partage presque également entre une attribution native (5 fois) et une attribution non native (4 fois), alors qu'on aurait pu s'attendre à ce qu'il soit plus massivement attribué à un non natif, en cohérence avec les représentations exprimées dans le tableau n° 1 (« le texte le moins facile à comprendre »).

## Conclusions

Bien qu'il soit impossible de généraliser, on observe dans le groupe d'étudiants ciblé ici que les discours ne correspondent pas nécessairement au classement, ce qui montre un écart, somme toute courant, entre pratiques et représentations. Ces discours correspondent plus à des représentations courantes acquises et admises superficiellement par la très grande majorité de tous les acteurs dans le milieu de l'enseignement-apprentissage des langues (Dervin et Badrinathan 2011 : 7-25). Elles sont souvent contradictoires. Par exemple, on ne comprend pas les textes des non natifs parce qu'ils contiennent beaucoup d'erreurs de langue, mais ces mêmes textes sont simples et faciles à comprendre parce que le lexique et les structures morphosyntaxiques utilisés relèvent du français fondamental. Malgré tout, ces raisonnements contradictoires et enchevêtrés maintiennent une ségrégation discriminante entre les deux groupes qu'il serait bon de remettre en cause au plus vite lors d'une telle formation, tout particulièrement pour les étudiants non natifs qui se retrouvent en forte insécurité, ce que, par exemple, Yao Zhou exprime ainsi au début de son mémoire de master :

Quand j'étais tout simplement un apprenant, je pouvais dire que je voulais parler comme un natif, que je préférais avoir un enseignant natif. Quand j'allais devenu bientôt un enseignant non-natif du FLE, le geste d'afficher une préférence envers les enseignants natifs signifiait en lui-même une dépréciation de mon propre enseignement. Il me semble que je dois régler cette bataille entre « natif » et « non-natif » avant de débiter le métier d'enseignant du FLE. (2013 : 13).

Les quelques exemples exposés ici illustrent combien la collaboration entre futurs enseignants natifs et non natifs de FLE peut non seulement être bénéfique aux non natifs, ce dont chacun est persuadé depuis bien longtemps, mais bénéfique aussi aux natifs. En effet, il est important qu'il y ait plus de discussions et de confrontations sur les textes réellement rédigés par les uns et les autres afin que les natifs puissent travailler eux aussi sur leur sentiment d'(in)sécurité linguistique qui oscille, selon la situation et le contexte, entre assurance et doute en fonction de l'image que les autres (non natifs et natifs) leur renvoient de la langue qu'ils écrivent (Houbebine 2008).

Dans les cursus de masters professionnels de didactique du FLE/S, les conditions pour y parvenir semblent favorables, car les contenus proposés cherchent à sensibiliser les étudiants aux variations langagières et interlinguistiques en général. Ainsi, la variation langagière de nature géographique, sociale et situationnelle est abordée et travaillée, la didactique du plurilinguisme est détaillée. De nombreux cours portent sur les pratiques langagières des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs EFIV<sup>13</sup>. Les méthodes de l'intercompréhension entre les langues d'une même famille sont passées en revue et didactisées. De cette façon, ces étudiants deviennent peu à peu réceptifs à la nature variationnelle des pratiques langagières et remettent en question la notion d'unicité de la langue... excepté dans un cas, le leur en l'occurrence. Effectivement, dans la catégorie des écrits académiques et notamment dans le genre du mémoire de master, la variation langagière est rarement revendiquée. Les enseignants comme les étudiants ont intériorisé la notion de « langue académique » dont l'existence semble parfaitement circonscrite et délimitée dans l'imaginaire de chacun, à tel point que les étudiants étrangers, francophones non natifs, se sentent pour la plupart bien incapables de parvenir un jour à la maîtrise de ces genres, même si concrètement ils suivent des formations en ce sens (voir ci-dessus) et parviennent à acquérir, en grande partie, comme leurs collègues natifs, les habiletés requises. Mais de fait, c'est trop souvent le sentiment d'insécurité linguistique (Labov 1966 ; Bretegnier et Ledegen 2002) qui prime parmi les publics non natifs encore plus que parmi les publics natifs. L'acquisition d'une compétence rédactionnelle, qui intègre la notion

---

13. Voir le texte du BO à ce sujet : <[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61527](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527)>

de variation et notamment la variation pour des publics catégorisés comme non natifs, c'est-à-dire des publics souvent relégués dans la catégorie de public « incompétent » utilisant une interlangue dans la langue-cible, doit devenir un objectif dans la formation des enseignants de FLE/S. C'est sans doute ainsi que le public plus large des étudiants étrangers pourra espérer, à terme, voir reconnues ses capacités rédactionnelles en français à une plus juste valeur, et que les autres enseignants de l'université en arriveront peu à peu à intégrer ces nouveaux savoirs, grâce à des représentations plus conformes aux tendances actuelles, fondées sur la reconnaissance du principe de la variation langagière.

## Références bibliographiques

- BOLLY, C. (2011). *Phraséologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2*. Bruxelles : Peter Lang.
- BOU, P. & CAVALLA, C. (2010). Un référentiel-outil de compétences méthodologiques. In L. Cadet, J. Goes & J.-M. Mangiante (dir.), *Langue(s) et intégration : dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire* (pp. 365-381). Bruxelles : Peter Lang.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- BOUTET, J. & GADET, F. (2003). Pour une approche de la variation linguistique. *Le français aujourd'hui*, 143, 17-24.
- BRETEGNIER, A. & LEDEGEN, G. (dir.) (2002). *Sécurité/insécurité linguistique – Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques – en hommage à Nicole Gueunier*. Université de la Réunion. Paris : L'Harmattan.
- CARTON, F. (2002). Discours des enseignants d'université sur la compétence en expression écrite de leurs étudiants. *Enjeux*, 53, 162-175.
- CAVALLA, C. (2007). Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en master et doctorat. In J. Goes & J.-M. Mangiante (dir.), *L'Accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones* (pp. 37-48). Arras : Artois presses université.
- CAVALLA, C. (2010a). Les écrits universitaires des étudiants étrangers : quelles normes présenter ? In O. Bertrand & I. Schaffner (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage* (pp. 203-214). Paris : Éditions de l'école polytechnique.
- CAVALLA, C. (2010b). Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 47, 153-161.
- DELCAMBRE, I. & LAHANIER-REUTER, D. (2009). Écrits et disciplines dans l'université française : le cas des sciences humaines. In J.-M. Defays & A. Englebert. *Acteurs et contextes des discours universitaires*, tome 2 (pp. 151-166). Paris : L'Harmattan.
- DELCAMBRE, I. & LAHANIER-REUTER, D. (dir.) (2012). « Littéracies universitaires : nouvelles perspectives ». *Pratiques*, 153-154, Metz : Cresef.
- DERVIN, F. & BADRINATHAN, V. (dir.) (2011). *L'Enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles : EME.
- HOUEBINE, A.-M. (dir.) (2008). L'imaginaire linguistique et son analyse. *Séméion*, 7, 17-34.
- LABOV, W. (1966). *The Social stratification of english in New York city*. Washington : Center for Applied Linguistics.
- MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- OMER, D. (2010). Plagier ou apprendre à rédiger des textes longs ? In S. Mellet, S. Marnette, J.M. López Muñoz & L. Rosier (dir.), *Discours rapporté, citation et pratiques sémiotiques. IV<sup>e</sup> colloque international du groupe Ci-dit*, 11-13 juin 2009 en ligne : <<http://revel.unice.fr/symposia/cidit/index.html?id=572>>.



- OMER, D. (2013). L'évaluation des pratiques rédactionnelles d'étudiants en master de didactique du FLE : un déni des compétences bi-plurilingues ? In V. Bigot, A. Bretegnier & M.-T. Vasseur (dir.), *Vers le plurilinguisme ? 20 ans après* (pp. 243-252). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- PECMAN, M. (2007). Approche onomasiologique de la langue scientifique générale. *Revue française de linguistique appliquée*, XII-2, 79-96.
- PHAL, A. (1971). *Vocabulaire général d'orientation scientifique (V.G.O.S.)*. Paris : CREDIF.
- RERS (2013) *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Enseignement supérieur et la recherche, en ligne : <[http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/9/DEPP-RERS-2013\\_266499.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/9/DEPP-RERS-2013_266499.pdf)>.
- REUTER, Y. (dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- REUTER, Y. (2013). Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) : retour sur quelques propositions. *Pratiques*, 157/158, 153-164.
- VOGEL, K. (1995). *L'Interlangue, la langue de l'apprenant*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- ZHOU, Y. (2013). *Comprendre le métier de l'enseignant du FLE. Natif ? Non-natif ? FLE ? LVE ? L'insécurité linguistique ? professionnelle ?* Mémoire de master professionnel sous la direction de A. Bretegnier. Le Mans, université du Maine.

## Annexe

Articles donnés à lire pour la rédaction des résumés :

- BERTUCCI, M.-M. (2010). Des langues des élèves à la langue de scolarisation : quelques propositions pour l'enseignement/apprentissage du français dans un contexte plurilingue et variationniste. In M.-M. Bertucci & I. Boyer (dir.), *Transferts des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue* (pp. 73-97). Paris : L'Harmattan.
- DELAS, D. & MARTIN-GRANEL, N. (2010). Du bilinguisme à l'école de Madagascar : historique, état des lieux, perspectives. In M.-M. Bertucci & I. Boyer (dir.), *Transferts des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue* (pp. 187-207). Paris : L'Harmattan.

### TEXTE - E1- (75 mots)

Selon Bertucci, les programmes éducatifs français portant sur une représentation unificatrice, sont aujourd'hui mis en question par la présence des élèves plurilingues. Alors qu'elle s'interroge sur le rôle dominant du français, Delas et Martin-Granel évoquent une situation de bilinguisme à Madagascar où le français et le malgache se développent en concurrence. Malgré la diversité des situations, la même question se pose : comment trouver un équilibre entre les langues dans le milieu scolaire plurilingue ?

### TEXTE – E2- (70 mots)

Les deux articles confrontés mettent en évidence à l'aide de quelques enquêtes menées sur le terrain, des problèmes de diglossie et du statut des langues dans un système social et plus particulièrement de scolarisation. On parle de bilinguismes des langues qui ont un rôle identitaire ; dont les politiques linguistiques n'ont pas encore totalement permis de définir leur statut en tant que langue nationale ou maternelle, d'enseignement ou de communication.

### TEXTE – E3- (77 mots)

Ces deux articles traitent le problème de plurilinguisme et le statut du français à l'école dans les pays francophones. Ils proposent que l'apprentissage du français et de la langue maternelle doivent se développer et se moderniser ensemble, non pas l'une contre l'autre. Selon Bertucci, l'enseignement du français dans l'école doit s'adapter aux diversités des élèves

francophones et allophones. Pourtant, Delas et Martin-Granel mettent l'accent sur la généralisation de l'oral en français et l'écrit en malgache au Madagascar.

**TEXTE – E4- (69 mots)**

Les deux articles abordent le même thème: le bilinguisme, mais des points de vue différents: Bertucci aborde le statut confus et instable des langues chez les élèves allophones en France, tandis que Delas et Martin-Granel parlent d'un bilinguisme séparé, des statuts bien délimités entre les deux langues présentes à Madagascar : le malgache et le français. Les mêmes auteurs proposent aussi des solutions pertinentes à ces situations qui posent problèmes.